



Professionalisation

Richard Wittorski

► To cite this version:

Richard Wittorski. Professionalisation. National VET research report France 2009, Centre Inffo, pp.13-20, 2009, 978-2-84821-120-6. hal-00601566

HAL Id: hal-00601566

<https://hal.science/hal-00601566>

Submitted on 19 Jun 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La professionnalisation : un état des travaux de recherche en France

Richard Wittorski, Professeur des Universités

La professionnalisation est une notion fortement utilisée tant dans les milieux du travail que dans ceux de la formation. A cet endroit, la réforme récente du système de formation professionnelle continue en France a probablement favorisé son omniprésence dans les discours et dans les pratiques en introduisant, notamment à la faveur de la loi du 4 mai 2004, le « contrat » et la « période » de professionnalisation¹. Cette réforme repose sur l'idée que l'individu doit devenir « *co-contractant de son employabilité et de son évolution professionnelle* » (Luttringer, 2005, p. 95) : l'entretien professionnel, l'information des salariés sur les droits au DIF², la VAE³, le bilan de compétences à mi carrière... constituent autant d'outils pour l'individualisation des parcours de professionnalisation.

Dans les pratiques sociales, le mot professionnalisation, nous le verrons, est plus polysémique qu'il n'y paraît : c'est notamment son usage qui fonde son sens. Mais, il serait probablement inexact de considérer que son utilisation relève d'un seul effet de mode. Il introduit une façon différente de concevoir la place des ressources formatives. Par exemple, le contrat de professionnalisation institue la place maîtresse de la situation de travail dans le développement des compétences (Théry et al., 2005) et la fonction essentielle du tutorat. Cela traduit une vision de la formation au plus près des situations d'activité.

Le propos de cette contribution est précisément de brosser un panorama⁴ synthétique des recherches récentes réalisées en France sur la professionnalisation.

1-des mutations économiques, sociales, démographiques et organisationnelles expliquent l'apparition d'une préoccupation forte en faveur de la professionnalisation

De nombreux travaux de recherche (venant de l'économie ou de la sociologie, pour la plupart), insistent sur l'idée que l'intention de professionnalisation intervient en réponse à des mutations socio-économiques importantes (qui ne sont d'ailleurs pas le propre de la France). A vrai dire, il y a plusieurs façons d'analyser ce paysage et plusieurs façons de lire les enjeux que révélerait la « nouvelle donne » socio-économique.

1.1-quelques évolutions observées

Conjard et Devin (2007) indiquent, pour leur part, que « *l'adaptation et le développement des compétences vers plus d'autonomie et de responsabilité sont devenus le leitmotiv en raison des transformations économiques et sociales du monde du travail. Transformations économiques avec l'accélération des conséquences d'une révolution technologique, la mondialisation des marchés, la consolidation d'une économie de la variété et de la réactivité, toujours plus attentive aux besoins du « client ».* Transformations sociales, au regard de l'évolution des emplois, de la gestion des âges et

¹ Le contrat de professionnalisation remplace les contrats d'insertion en alternance (qualification, adaptation et orientation), il est un contrat conçu pour favoriser l'embauche d'un jeune de moins de 26 ans ou d'un demandeur d'emploi en CDD ou CDI. La période de professionnalisation, quant à elle, s'adresse aux salariés en CDI, dans une logique de formation tout au long de la vie.

² Droit Individuel à la Formation

³ Validation des Acquis de l'Expérience

⁴ Ce panorama, au vu des contraintes de taille de la présente publication, ne pourra pas être exhaustif mais, nous l'espérons, significatif des travaux existants.

des parcours professionnels d'une part, de l'émergence de nouvelles valeurs et aspirations, d'autre part. Autant d'évolutions qui modifient profondément le rapport au travail » (Conjard et Devin, p. 9).

Ajoutons à ce paysage, les évolutions technologiques qui transforment de façon parfois importante le travail ainsi que la tendance forte à la réduction des situations de monopoles dans tous les secteurs. L'ensemble de ces éléments introduit alors une préoccupation grandissante pour le développement d'une flexibilité plus grande du travail et des individus, générant souvent de l'insécurité chez les salariés.

1.2-les enjeux sociaux liés à ces évolutions

On comprend dès lors que des enjeux nouveaux apparaissent en lien avec ces évolutions, notamment :

- des enjeux économiques : comment développer les capacités d'adaptation des salariés pour les rendre aptes à gérer des situations de travail devenues plus flexibles ? Cette question interroge bien sûr l'organisation du travail (vers un modèle d'organisation qualifiante...) mais également le champ de la formation (comment développer cette « adaptabilité » ? probablement en rapprochant situations de travail et situation de formation, voire en les intégrant) ;

- des enjeux sociaux : quelles perspectives « sécurisantes » proposer aux salariés alors que les univers de travail sont moins stables ? (à cet endroit, se développent une réflexion et des pratiques visant la « sécurisation » des parcours (Conjard et Devin, 2007)) Comment maintenir un niveau de mobilisation des salariés suffisant ? comment construire des parcours de mobilité motivants (la VAE prend ici une place importante pour valoriser les acquis d'expérience ? (Ollivier et Barneaud, 2007 ; Combes et Quintero, 2008)) Sur un autre plan, comment accompagner la « recomposition » d'un certain nombre de métiers et l'émergence d'autres ?

- des enjeux « générationnels » : comment transmettre des expertises souvent en actes des anciens vers les nouveaux ? comment favoriser l'insertion professionnelle d'une nouvelle génération qui a des aspirations différentes à l'égard du travail par rapport à ses aînés ?

-...

On le pressent, dans un tel contexte, la professionnalisation est d'abord une intention sociale. Ailleurs (Wittorski, 2007 et 2008), nous avons eu l'occasion de préciser que la professionnalisation regroupe des pratiques bien différentes qui répondent à des enjeux distincts :

- une « professionnalisation-efficacité du travail », promue par les organisations de production de biens et de services dont l'enjeu consiste à favoriser l'adaptation continue des salariés,
- une « professionnalisation-profession », promue par des groupes d'individus partageant la même activité et qui souhaitent à la fois l'organiser et la faire reconnaître auprès d'instances légales (les professions » à l'anglo-saxonne),
- une « professionnalisation-formation », promue par les milieux de la formation et le législateur (loi de 2004, par exemple) qui souhaitent préparer au mieux des « impétrants » à l'exercice d'une activité qui leur est nouvelle⁵.

Laissons-nous tenter par l'ajout d'une quatrième intention, qui pourrait être nommée « professionnalisation-rationalisation économique » prenant le visage, par exemple des démarches d'évaluation et d'accréditation dans le domaine de la santé : comme le dit Pilotti (2008, p. 168), *« depuis 1990, l'état a pour stratégie l'évaluation du monde de la santé. Il va d'abord créer l'ANDEM qui s'adresse aux médecins, puis élargir son champ d'action en transformant cet organisme en 1997 en une agence nationale d'accréditation et d'évaluation en santé (ANAES). Cet organisme, qui s'occupe de tous les acteurs de la santé, va de nouveau changer de nom pour s'appeler en 2004 HAS (haute autorité en santé). Les objectifs de l'HAS sont d'évaluer, de promouvoir les bonnes pratiques, d'améliorer la qualité des soins, de veiller à la qualité de l'information médicale diffusée et d'informer les professionnels de la santé ainsi que le public. Tout cela avec pour visée d'évaluer les*

⁵ Il s'agit là souvent de fonder les offres de formation sur une logique compétence en organisant le lien avec les situations de travail

professionnels et de diminuer le coût de la santé... Cette économie de la santé vient retravailler la vision du soin et du soigné. Elle entremêle la maladie et l'argent, le soin et le profit ».

2-Des métiers en évolution ou en émergence : professionnalisation des activités

Un certain nombre de travaux de recherche s'intéressent aux réorganisations et redéfinitions d'activités qui s'opèrent sous l'effet des mutations socio-économiques mentionnées ci-avant et à l'émergence et à la structuration de nouvelles activités. Il s'agit là d'étudier ce que nous pourrions nommer la « professionnalisation des activités ».

2.1-Des emplois ou des activités qui évoluent dans des secteurs en transformation

Bart, Lozier et al. (2008) mettent particulièrement en évidence les évolutions, parfois importantes, de certains métiers, en prenant l'exemple des emplois tertiaires administratifs dont les transformations sont particulièrement liées aux évolutions technologiques.

A côté des emplois traditionnels administratifs, se développent, en effet, de nouveaux emplois, *« dont la nouveauté n'est pas constituée du contenu des activités, plutôt habituelles (la gestion de la paie, de la facturation,...) mais plutôt de leur composition. On parlera ainsi de plus en plus de polyvalence fonctionnelle caractéristique de certaines emplois qu'il devient difficile de nommer secrétaire. L'étendue de cette polyfonctionnalité nous incitera plutôt à désigner ces emplois assistant, voire gestionnaire »* (Bart, Lozier et al., 2008, p. 18).

Dans cet exemple, l'outil informatique participe de la « déspecialisation » de l'emploi de secrétaire ; *« les conséquences de cette informatisation sont la plus grande efficacité et rapidité d'exécution des tâches et leur caractère de plus en plus enchevêtré »* (opus cité, p. 21) avec une plus en plus grande polyvalence fonctionnelle : des tâches de gestion du personnel, constitution et suivi de contrats clients...

D'une manière différente, le secteur de la formation des adultes subit également des transformations importantes sous l'impulsion de nouvelles technologies (technologies permettant la formation à distance par exemple), mais aussi sous l'effet de nouvelles commandes qui lui sont passées. On note également une montée en force de l'individu en formation qui nécessite une concertation préalable avec le formateur, une « destructure » du groupe permettant d'élaborer des itinéraires différenciés, une nouvelle articulation objet enseigné-apprenant-formateur où le formé devient acteur de sa formation et le formateur accompagnateur, un nouveau mode d'évaluation, une optimisation de la dimension qualité et une intégration formation-travail.

Pour leur part, et de façon liée, les travaux du TTnet France (réseau européen de formation de formateurs), présentés par Brugia (2005), notent 3 changements significatifs : un changement technologique et socioprofessionnel dans les FOAD⁶ (c'est une innovation technologique qui fédère des logiques d'acteurs différentes), l'émergence de démarches qualité dans la FOAD, un changement législatif et social par la mise en œuvre de la VAE et d'une nouvelle ingénierie.

La professionnalisation du secteur de la formation passe par le développement de la certification qualité, rendue nécessaire du fait de la concurrence grandissante dans ce secteur. Ainsi, depuis 2001, le réseau des GRETA (groupements d'établissement) possède un nouveau label qualité, gretaplus, à la suite d'une longue tradition de labels depuis 1985 notamment en ce qui concerne la FOAD et l'individualisation.

Reste que l'une des difficultés majeures à la professionnalisation des activités du champ de la formation réside dans leur fort éclatement, en lien avec la co-existence de métiers mal repérés (Lescure (2005) parle de « qualification introuvable »), souvent précaires et flexibles.

2.2-La création d'activités nouvelles

A côté d'activités « traditionnelles » (au sens de « déjà là ») qui se transforment (dont nous venons d'étudier deux exemples), on assiste à l'émergence d'activités nouvelles, parfois en réponse à une

⁶ Formation Ouverte et à Distance

initiative publique (médiateurs sociaux, par exemple), ou à une initiative publique conjuguée à un besoin social (services à la personne, par exemple).

Prenons l'exemple des services à la personne. Ce secteur se développe, porté par la loi du 26 juillet 2005 qui reconnaît son utilité, mais c'est un secteur qui manque d'intégration (pratiques, offres diverses et fragmentées). Il se professionnalise sous l'effet d'une demande sociale (les personnes âgées) et d'une impulsion politique (en 2006, l'état lance un « plan de développement des services à la personne », impulse de nouveaux agréments, une nouvelle agence pour piloter au niveau national la réforme, de nouvelles règles de qualité,...).

Selon Hadjadj (2005, p. 5) *« la professionnalisation des aides à domicile apparaît comme un élément incontournable pour régler la question de la reconnaissance du métier et assurer la qualité du service rendu »*, *« la professionnalisation représente un enjeu important pour les employeurs, car elle permet de fidéliser les bénéficiaires comme les salariés »*. Elle répond également à des exigences nouvelles des financeurs (s'engager dans des démarches qualité), il s'agit d'homogénéiser la diversité des activités, des statuts, bref de mieux définir le métier pour le rendre plus lisible.

Selon Verollet (2007, p. 132), *« pour ce secteur, professionnaliser passe d'abord par une revalorisation des conditions de travail et notamment par la capacité du secteur à générer des emplois à temps plein pour les salariés... mais aussi à leur ouvrir des perspectives d'évolution professionnelle. Ensuite, cela signifie qualifier le personnel en place... Enfin, professionnaliser suppose de veiller à la qualité du service rendu »*.

Un autre exemple, celui des « adultes relais » ou des « médiateurs sociaux », permet d'illustrer d'une manière différente le processus de professionnalisation d'activités nouvelles. Le programme « adultes relais », destiné au secteur non marchand est impulsé par l'état français en 2000, avec l'objectif de développer la médiation sociale et culturelle pour (Baron et al., 2008, p. 32) *« améliorer dans les quartiers relevant de la politique de la ville, les rapports sociaux dans les espaces publics ou entre les habitants et les services publics »*. Les principales missions des adultes relais sont : accueillir, informer et accompagner les habitants dans leurs démarches avec les services publics, accompagner et renforcer la fonction parentale, développer les capacités d'initiative et de projet...

Selon Stébé (2005, p. 43), la professionnalisation de la médiation dans les banlieues sensibles est clairement portée par les pouvoirs publics : *« pour ce qui nous préoccupe, les « nouveaux métiers » de la ville, il apparaît, même si ce n'est pas toujours le cas, que les processus de professionnalisation sont davantage portés par les pouvoirs publics qui voient dans ces métiers le seul remède à la crise urbaine qui les préoccupe ; c'est pourquoi ils sont amenés à se poser les questions de l'intégration sociale de certains nouveaux métiers, de la reconnaissance sociale d'autres professions et de la revalorisation d'anciens métiers »*.

Comme le dit la Direction Générale de l'Action Sociale (2006, p. 33), *« l'enjeu de la professionnalisation de la médiation sociale est quadruple : la confirmation des contours d'une identité professionnelle et la consolidation d'activités reconnues d'utilité sociale ; une garantie d'efficacité pour le bénéficiaire ; une reconnaissance du médiateur social par les partenaires qui constituent les réseaux locaux ; l'inscription des médiateurs sociaux dans une évolution professionnelle individuelle »*.

La professionnalisation à/de ces nouveaux métiers (ou métiers en recomposition) représente souvent une tension entre militantisme et professionnalisme et répond parfois à des enjeux d'image et donc d'identité pour les professionnels eux-mêmes. Ainsi en va-t-il, par exemple des « gardiens concierges » d'immeubles qui cherchent à changer l'image qu'on a d'eux traditionnellement : corvéables, ménage, poubelles... à l'aide de « parades » (Stébé, 2005) comme le développement d'une rhétorique de « désidentification » (les manières de dire qu'on n'est pas concierge) en produisant, par exemple, des discours qui se concentrent sur la polyvalence...

3-Un intérêt nouveau pour la façon dont les individus apprennent en dehors de l'école et des lieux explicitement dédiés à l'apprentissage : « professionnalisation-développement professionnel » des individus

A côté des travaux qui concernent très directement l'étude de la façon dont des activités en recomposition ou en émergence se professionnalisent, un ensemble conséquent de travaux de recherche portent sur l'analyse de ce que nous nommerons la « professionnalisation-développement professionnel » des individus au fil de leur activité de travail et/ou de formation. La question posée est notamment de savoir comment ils apprennent dans des espaces temps non explicitement prévus à des fins d'apprentissage. Cette question correspond à un enjeu d'importance au moment où l'apprentissage dans l'activité fait l'objet d'une forte valorisation (avec pour effet espéré une plus grande efficacité des apprentissages ainsi réalisés).

3.1-quelques « terrains privilégiés » pour étudier la façon dont les individus se développent professionnellement

Nous nous appuyerons sur des recherches conduites auprès de trois types d'activités : les aides à domicile, les personnels infirmiers, et les aides-éducateurs. Les analyses produites par ces travaux nous aident à mieux comprendre ce qui est en jeu dans le développement professionnel au fil de l'activité.

-S'agissant des aides à domicile, Bonnet (2006) étudie la façon dont se construit leur professionnalité. Il découvre que l'aide à domicile n'est pas faite que de gestes techniques mais de relationnel assorti d'un engagement personnel fort : *« les compétences acquises restent difficiles à nommer car elles touchent à la gestion de la relation mais pourraient se résumer ainsi : faire des valeurs et qualités personnelles qui orientent la pratique en début de carrière (altruisme, don de soi, générosité) une valeur surajoutée à la relation mais non une fin en soi. Cela se traduit par une décentration de ses propres intérêts au profit de ceux des personnes âgées. Les aides à domicile prennent conscience qu'elles ne doivent pas forcément « se faire aimer » pour être acceptées mais que c'est en répondant aux demandes techniques dans la coopération que la relation va pouvoir se construire. »* (opus cité, p. 82).

-Savoyant (2005), pour sa part, s'intéressant à la professionnalisation des personnels infirmiers, a particulièrement étudié deux moments de leur activité professionnelle : la préparation et planification des médicaments à partir de la prescription médicale puis la tournée dans les chambres pour réaliser les soins. Il constate que la réalisation de ces activités conduit les personnels infirmiers à développer des connaissances biomédicales pour pouvoir répondre aux questions des patients, des habiletés motrices (piquer) difficilement énonçables, des « savoir-faire » relationnels et liés à la gestion du temps : gagner et économiser du temps pour s'occuper de chacun (la préparation du chariot est alors stratégique), savoir hiérarchiser les priorités (savoir juger du degré d'urgence d'un événement imprévu).

Savoyant note que l'apprentissage se fait de plusieurs façons : par le tutorat, au cours de l'activité (compétences relationnelles, revenir sur ses expériences, *« c'est beaucoup parce que l'activité est collective que l'on apprend en situation de travail »* (Savoyant, 2005, p. 18)).

Par ailleurs, le développement professionnel passe par la construction de l'identité professionnelle : *« devenir infirmière, c'est aussi s'insérer dans un milieu professionnel et s'en approprier les normes et valeurs... la première insertion en tant que diplômée est une vraie rupture, pas tant en termes d'apprentissage qu'en termes de responsabilité »* (opus cité, p.21).

-Prenant l'exemple des aides-éducateurs exerçant et ayant exercé en établissement scolaire, Cadet et al. (2005) s'intéressent à leur devenir professionnel en étudiant une cohorte de 3000 personnes. La question posée est la suivante : se sont-ils professionnalisés par l'emploi-jeune et/ou par les dispositifs proposés ? *« Les aides éducateurs ont occupé des fonctions dans les établissements scolaires qui avaient vocation à leur faire acquérir une expérience et des compétences susceptibles d'être reconnues sur le marché du travail. Ils devaient se professionnaliser en vue d'une insertion*

professionnelle au sein d'un emploi stable. Le fait d'exercer des activités répondant à de véritables besoins dans les établissements devait faciliter cette professionnalisation. De même la durée potentielle des contrats (5 ans) devait procurer aux individus une expérience suffisamment longue pour leur permettre d'intéresser des employeurs » (Cadet et al., 2005, p. 76).

Les résultats de l'étude menée par les auteurs montrent notamment que l'emploi d'aide éducateur a souvent été l'occasion d'une expérience enrichissante mais en mal de valorisation (apprentissages mentionnés : découvrir le système éducatif, développer des qualités relationnelles, faire l'apprentissage des exigences du monde du travail,...). Certains emplois-jeunes ont le sentiment de réinvestir dans un autre emploi les apprentissages ainsi développés, surtout s'ils exercent dans l'éducatif et le social. L'expérience d'aide-éducateur a surtout été profitable pour ceux qui se sont présentés avec succès aux concours de recrutement d'enseignants dits de 3^{ème} voie (voie interne tenant compte de l'expérience dans le milieu scolaire) mais *« sur le segment privé du marché du travail, la contribution de l'expérience d'aide-éducateur aux processus d'insertion se fait rare et réduite »* (opus cité, p. 80).

3.2-des approches théoriques pour penser les processus de « professionnalisation-développement professionnel » des individus par l'activité⁷

Nous pouvons identifier au moins 6 groupes d'approches qui s'intéressent particulièrement au volet « développement professionnel » de la professionnalisation des individus.

- Le développement professionnel se réalise par une incorporation croissante des compétences à l'action et par leur hiérarchisation.

S'agissant des apprentissages développés dans les situations de travail, une des conceptions dominantes de l'analyse du travail consiste à dire que l'on apprend d'abord des « compétences incorporées » soit par imprégnation, soit par l'action, soit de façon contrôlée (Leplat, 2001). Les compétences incorporées permettent l'acquisition de compétences plus larges car elles *« fournissent aux activités de niveau supérieur, réglées sur les connaissances, des unités d'action rapidement disponibles »* (Leplat, 2001, p. 42). Pour des activités complexes, le processus d'acquisition conduit à des activités automatiques, décrit par Anderson (1981, cité par Leplat, 2001) qui distingue plusieurs étapes : *« à mesure que l'action progresse, l'activité est réorganisée et les compétences de plus en plus incorporées à l'action, ce qui entraîne, entre autres, l'allègement déjà mentionné de la charge de travail »* (opus cité, p. 43).

- Le développement professionnel passe par celui de l'expérience.

Selon Dubet (2000), nous sommes « sommés », dans nos sociétés modernes, de recourir à l'expérience : le passage à *« l'expérience est corrélatif d'un phénomène d'exposition des individus engendré par un mouvement général de désinstitutionnalisation », « l'affaiblissement des institutions place les individus devant des épreuves nouvelles. Le sens de leur action et de leur expérience ne leur est pas donné par les institutions, il doit être construit par les individus eux-mêmes »* (Dubet, 2000, p. 78). L'expérience est donc l'affaire du sujet, qui se débat avec des situations singulières qui se présentent à lui.

L'expérience est à la fois un acquis et un mode d'acquisition. Elle relève de deux registres : le faire et le connaître. A cet endroit, il existe un débat entre ceux qui pensent que les pratiques très incorporées sont constitutives de l'expérience au même titre que les pratiques dont les individus sont capables de « prendre conscience ». Ce débat renvoie à la différence entre la conscience pratique et la conscience discursive introduite par Giddens, différence proche des travaux de Ricoeur (1977).⁸

⁷ Ce passage est inspiré de : Wittorski, R. (2008). La professionnalisation, Revue Savoirs, 17, 11-39

⁸ Ricoeur différencie l'identité idem (l'expérience est une somme, un répertoire de souvenirs, de connaissances : l'expérience est dans un passé clos) et l'identité ipse (l'expérience est une élaboration, une activité, qui reprend chaque action nouvelle pour transformer les ressources antérieurement construites, l'expérience est dans le présent de

- Le développement professionnel par soi, les autres et les choses.

Les courants de l'apprentissage informel⁹ distinguent, pour leur part, plusieurs sources et modalités d'apprentissage. « *Pour Pineau, la formation est un processus vital, ontologique, de mise en forme de l'être dont on peut au moins discerner 3 agents : soi (autoformation), les autres (hétéro formation : parents, milieu) et les choses (écoformation : échanges physiques et biologiques)* » (Galvani, 1995, p. 39). Selon Carré et al. (1997) ces apprentissages ne sont pas automatiques, ils dépendent du sentiment d'efficacité¹⁰, des capacités d'autorégulation et du sentiment d'autodirection. Pour sa part, Moisan (2007) indique qu'une situation professionnelle suscite d'autant plus l'autoformation qu'elle s'insère dans une organisation de type bureaucratie professionnelle (en référence aux travaux de Mintzberg) où le caractère régulièrement inédit du travail ne peut faire l'objet de procédures (la prescription est donc réduite). L'autoformation (la production de savoirs en actes) est alors favorisée notamment par l'indétermination de la situation de travail et la nécessité de réfléchir sur son action.

Carré et Charbonnier (2003), s'intéressant à ce qu'ils nomment les apprentissages professionnels informels (API) à partir d'une vaste enquête de terrain de type ethnographique, montrent que les API s'observent certes lors de dysfonctionnements, aux moments de pause ou d'entre 2 activités mais également à l'occasion des échanges entre jeunes et anciens (rapports inter-générationnels), dans les « tiers temps » ou les « tiers espaces » (les situations d'ajustement), au moment de l'entrée dans une fonction (idée d'épreuve et de mise à l'épreuve)... Ces apprentissages professionnels informels sont favorisés à la fois par l'harmonie qui peut exister entre la culture d'entreprise et la motivation des individus à apprendre et par une attitude favorable à l'apprentissage formel ou informel que les auteurs nomment l'« apprenance ».

- Le développement des personnes se réalise à la faveur d'une co-détermination et d'une co-transformation activité-acteur(s).

Les thèses évoquées ici ont pour point commun de considérer que l'étude du couple individu et situation est essentielle pour comprendre les mécanismes de développement des personnes.

-Selon les thèses constructiviste (Piaget) et socioconstructiviste (Doise et Mugny (1981) par exemple), l'apprentissage est conçu comme une co-construction et une co-transformation du sujet et de son environnement. De façon liée, la thèse de la didactique professionnelle conçoit le développement professionnel comme étant un processus d'élaboration de schèmes, d'invariants opératoires, de concepts organisateurs de l'action (Pastré s'inspirant de Vergnaud et le prolongeant). Selon cette thèse, un opérateur construit des invariants opératoires dans sa confrontation aux situations professionnelles. Pastré (1999, p. 24) prend le cas des ingénieurs de centrales nucléaires qui apprennent en formation un « modèle épistémique » de l'installation et qui, une fois en conduite de centrale, en voient l'insuffisance et doivent développer un « modèle pragmatique ». Pastré propose la notion de concept pragmatique, « *des concepts que les opérateurs mobilisent dans l'action notamment pour faire un*

l'énonciation et de l'évocation, et ne se manifeste que dans sa transformation et sa mobilisation éventuelle pour une action future).

⁹ qui englobent, même s'ils la dépassent, la question des apprentissages en lien avec l'exercice de l'activité professionnelle.

¹⁰ Le sentiment d'autoefficacité (self efficacy en anglais) a notamment été étudié dans le cadre de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1997). Selon cette théorie, une personne s'engage plus ou moins facilement dans une activité particulière en fonction du système d'attentes et des images de soi que la personne s'est construite antérieurement. Bandura distingue les attentes relatives au sentiment de compétences (degré de conviction d'une personne concernant sa capacité d'exécuter avec succès un comportement déterminé) et les attentes relatives aux résultats de l'action (conviction que ce comportement permettra d'atteindre les résultats visés) connaissance de soi (intérêts et aversions, capacités), auto estimation (perception de soi, valeurs que l'individu s'attribue), connaissance de soi et auto estimation constituent la représentation de soi.

diagnostic de régime de fonctionnement de leur machine »¹¹. Ces concepts pragmatiques sont appris dans les échanges et en situation.

-Selon les thèses de l'ergonomie cognitive et de l'anthropologie/ sociologie cognitive (par exemple, les travaux de Theureau (2000)), le développement professionnel passe notamment par les communications produites dans l'activité qui ont un statut d'opérations et une fonction de coordination interindividuelle (les situations d'échanges d'informations dans des équipes de travail, par exemple, dans une équipe de pilotage d'un avion).

-se professionnaliser en devenant un praticien réflexif

Le modèle du praticien réflexif semble de plus en plus omniprésent dès lors que l'on s'intéresse au développement professionnel des individus. Selon ce modèle, professionnaliser un individu, c'est faire en sorte qu'il prenne de la distance par rapport à son action en développant son activité réflexive. C'est probablement dans la « flexibilisation » des personnes en accompagnement de la flexibilité du travail que réside l'enjeu des dispositifs (notamment d'analyse de pratiques) promus par ce modèle.

Ainsi, dans des champs très divers tels que le travail social, l'éducation, l'industrie, des dispositifs d'analyse de pratiques apparaissent. Leur ingénierie repose souvent sur l'engagement d'un travail de réflexion rétrospective par rapport à l'action et parfois même anticipatrice (il s'agit alors, pour les participants, de proposer de nouvelles pratiques satisfaisant de nouveaux critères de travail). La formalisation orale (groupe d'analyse de pratiques) ou écrite (écriture sur la pratique) correspond à la production d'énoncés parfois appelés des savoirs d'action (Barbier et Galatanu, 2004).

-articuler professionnalisation, développement professionnel et identité

Nous ne saurions terminer ce « tour d'horizon » sans évoquer nos propres travaux¹² sur la question. A partir de recherches empiriques réalisées ces quinze dernières années, nous avons construit une grille d'analyse cherchant à répondre à la question suivante : comment articuler ce qui est du domaine de l'offre sociale de professionnalisation (en somme, les discours promotionnels et les dispositifs proposés aux individus) et ce qui relève des dynamiques de développement des sujets au sein de cette offre ? Nous distinguons ainsi 6 voies de professionnalisation (à envisager non comme des types mais des « récurrences » ou des « dominantes ») correspondant, au plan des dispositifs, à des cultures distinctes de travail, de recherche (recherche classique, recherche-action...) et de formation (formation magistrale, formation alternée, formation sur le tas, accompagnement...) et, au plan des dynamiques de développement professionnel des personnes, à des configurations distinctes d'apprentissage/développement (apprendre dans l'action, depuis une réflexion sur l'action, par assimilation-intégration...). Elles permettent également de caractériser les logiques de professionnalisation conjointes ou disjointes des individus, des activités et des organisations.

Nos travaux reposent sur une définition construite de la professionnalisation qui met en avant l'idée d'une transaction identitaire (voir également les travaux de Kaddouri (2005) sujet-environnement. La professionnalisation est, selon nous, à la fois : une intention (côté organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; un processus de développement de process d'action¹³ (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de

¹¹ Le concept de bourrage est pris comme exemple. « Un concept pragmatique est défini par une relation de signification qui comporte deux étages : il y a d'abord une relation entre un signifiant observable et un signifié de nature conceptuelle, deuxièmement il y a une relation de référence entre l'ensemble signifiant/ signifié et la situation dans son ensemble » (Pastré, 1999, p. 19).

¹² Nous renvoyons le lecteur, pour plus de développement, à un ouvrage récent : « professionnalisation et développement professionnel », L'Harmattan, 2007.

¹³ Un « process d'action » traduit ici la façon dont un individu agit dans une situation. Cette activité, dès lors qu'elle est perçue comme efficace ou légitime par l'environnement, conduit ce dernier à attribuer à l'individu une compétence.

reconnaissance par l'organisation ; une transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité¹⁴ à l'individu à partir des process d'action développés.

Conclusion

Nous le voyons, les travaux dont il a été question dans cette contribution reposent, de façon explicite ou non, sur des définitions/conceptions théoriques et sociales bien différentes de la professionnalisation. De ce point de vue le vocable est largement polysémique, les sens attribués sont profondément liés aux usages sociaux. On peut, sans prétendre à l'exhaustivité relever les sensibilités suivantes dans les conceptions disponibles : la professionnalisation comme création d'une activité nouvelle reconnue, la professionnalisation comme reconnaissance de l'expérience individuelle (exemple du bénévolat), la professionnalisation comme développement professionnel des individus, la professionnalisation comme intention institutionnelle de mise en mouvement des personnes dans les systèmes de travail, la professionnalisation comme revalorisation des conditions de travail/salaire/statut (services à la personne) ou de l'image externe (gardiens d'immeubles), la professionnalisation comme développement d'une rhétorique à l'égard des clients et concurrents (le développement de la qualité, par exemple dans les métiers de la formation), la professionnalisation comme rationalisation d'un secteur (exemple de la santé), la professionnalisation comme stabilisation et formalisation des bonnes pratiques (services à la personne), la professionnalisation comme augmentation de l'efficacité individuelle et collective (exemple du discours tenu à l'adresse des services publics),...

Il demeure que le vocable reste encore trop attaché à des enjeux sociaux pour prendre le statut d'un véritable concept scientifique. Probablement que ce dernier travail de « mise en objet » doit être poursuivi dans nos travaux de recherche à venir.

Bibliographie citée :

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New-York : Freeman.
- Baron, C., Brossard, B., Nivolle P. et Schmidt, N. (2008). *Les adultes relais, six ans après le lancement du dispositif*. CEE, Rapport de recherche.
- Barbier, J.M. et Galatanu, O. (éd., 2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Bart, B., Lozier, F. et al. (2008). *De l'assistant(e) au gestionnaire : étude sur la professionnalisation des emplois tertiaires administratifs*. Net.Doc, 46.
- Bonnet, M. (2006). Le métier de l'aide à domicile : travail invisible et professionnalisation, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 73-85.
- Brugia, M. (2005). *Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs*. CEDEFOP
- Cadet, J.P. et al (2005). Aides éducateurs : à l'issue du dispositif emplois-jeunes, que reste-t-il des activités ? que sont devenus les jeunes ? CEREC Combes, M.C., Quintero, N. et al. (2008). *Les politiques des entreprises en matière de certification et l'utilisation de la validation des acquis de l'expérience*. Net.Doc.
- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris : PUF.
- Carré, P. et Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Combes, M.C., Quintero, N. et al. (2008). *Les politiques des entreprises en matière de certification et l'utilisation de la validation des acquis de l'expérience*. Net.Doc.
- Conjard, P. et Devin, B. (2007). *La professionnalisation : acquérir et transmettre des compétences*. Editions ANACT.

¹⁴ Cette professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel. L'attribution de la qualité de « professionnel » dépend donc d'une action double de développement et de mise en reconnaissance dans l'environnement, par le sujet, de ses propres actes conjugué à une action d'attribution sociale, par cet environnement (selon des critères de légitimité), d'une professionnalité à ce sujet.

- Direction Générale de l'Action Sociale (2006). *Professionnaliser la médiation sociale*. Ministère du Travail : collection rapports
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-Editions.
- Dubet, F. (2000). Rôle et expérience. In Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 71-83). Paris : PUF.
- Galvani, P. (1995). Trois approches. *Educations*, 2, 37-39.
- Hadjadj, S. (2005). *La professionnalisation de l'aide à domicile*. Mémoire FFFPS CNAM, Paris.
- Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In M. Sorel et R. Leplat, J. (2001). Compétence et ergonomie. In J. Leplat et M. Montmollin (éd.). *Les compétences en ergonomie* (p. 41-53). Paris : Octares.
- Lescure, E de (2005). *Les formateurs d'adultes, un groupe professionnel incertain. Marché du travail et professionnalisation*. Thèse de Doctorat, Aix-Marseille
- Luttringer, J.M. (dir, 2005). *La négociation de branche sur la formation professionnelle*. DARES : Documents d'Etudes.
- Moisan, A. (2007). *L'apprentissage des jeunes inspecteurs du travail dans les nouveaux contextes organisationnels et professionnels*. Rapport de Recherche, Paris : CNAM
- Ollivier, D., Barneaud, C. (2007). *Evaluation des besoins d'accompagnement des adultes relais médiateurs de ville dans les démarches de VAE*. CEREQ.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139, 13-35.
- Pilotti, A. (2008). Quel impact peut avoir l'écriture dans un mouvement de professionnalisation ? L'exemple des masseurs-kinésithérapeutes, *Revue d'analyse institutionnelle*, 2, 165-173.
- Ricoeur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS.
- Savoyant, A. (2005). *La professionnalisation des personnels infirmiers*, CEREQ, 4/5.
- Stébé, J.M. (2005). *La médiation dans les banlieues sensibles*. Paris : PUF.
- Théry, M. et al. (2005). *Apprendre et travailler, vers de nouvelles complémentarités ?* CEREQ Bref, 225.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 171-211). Paris : PUF.
- Vérollet, Y. (2007). *Le développement des services à la personne*. Conseil Economique et Social.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation, *Revue Savoirs*, 17, 11-39.